

Prácticas artísticas contemporáneas en las enseñanzas oficiales obligatorias. Experiencias de arte de acción en la educación secundaria obligatoria

Contemporary artistic practices in mandatory official teachings. art experiences of action in compulsory secondary education

***BELÉN CUETO**

Artigo completo submetido a 1 de maio de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018

*España, Artista performer e Profesora de educación plástica visual y audiovisual. Afiliación: Instituto de enseñanza secundaria Villablanca de Vicálvaro en Madrid, Calle Villablanca, 79. 28032 Madrid. E-mail (institucional): villablancapv@gmail.com E-mail (pessoal): belencueto@gmail.com

Resumen: Desde el principio de mi labor docente me pregunto cómo introducir, en una estructura tan reglamentada como la educación secundaria obligatoria, las prácticas artísticas contemporáneas y concretamente la acción. Se propuso hacer una acción individual, otra por parejas o tríos, y otra acción colectiva con todo el grupo: ¿soy parte de la naturaleza?

Palabras clave: Performance / acción / educación secundaria.

Abstract: *From the beginning of my teaching I wonder how to introduce, in a structure as regulated as compulsory secondary education, contemporary artistic practices and specifically action /performance. It was proposed to do an individual action, another in pairs or trios, and another collective action with the whole group. The starting question: Am I part of nature?*

Keywords: *Performance / action / high school education.*

Introducción

¿Cómo podemos introducir las prácticas artísticas contemporáneas en la educación reglada no universitaria? Sin duda, moldear la legislación vigente, las programaciones y la mentalidad de los centros educativos, para hacerle un hueco a otras prácticas educativas con las que aprender utilizando las herramientas del arte contemporáneo, es un gran reto. Estas nuevas formas de hacer y entender el hecho artístico, se convierten en dispositivos de una enorme importancia a la hora de transmitir valores útiles para la vida y la realidad de nuestros días y para aquélla a la que en un futuro cercano tendrá en enfrentarse el alumnado.

Las personas que se hallan actualmente en su etapa de crecimiento y aprendizaje, necesitan más que nunca adquirir habilidades que les permitan entender las complejas experiencias de la vida contemporánea.

Las enseñanzas artísticas, y concretamente el arte de acción, son una excelente herramienta para generar un espacio y un tiempo en el que descubrir, desarrollar y fortalecer las cualidades del alumnado. Y a través de la experiencia, enseñarles a visualizar nuevas formas de vida en las que su identidad y deseos puedan formar parte esencial en la construcción y la gestión de la realidad, de tal manera que comprendan su responsabilidad en el diseño y empoderamiento de sus vidas.

La realidad en la que estoy

Realicé mi primera acción por las calles de la ciudad alemana de Hamburgo en 1997 y en 2002 empecé a dar clases como profesora del departamento de dibujo en distintos institutos de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid. Al principio estas dos realidades funcionaban paralelamente, pero con el paso del tiempo se han ido conectando más y más, hasta llegar en ocasiones a ser una misma cosa.

Desde el principio de mi labor docente me pregunto cómo introducir, en una estructura tan reglamentada como la educación secundaria obligatoria, las prácticas artísticas contemporáneas y concretamente la acción.

Resulta muy difícil ver la rendija de acceso para una práctica que por definición es antinormativa, dentro de una realidad tan estandarizada y pensada para modelar los comportamientos y los pensamientos, establecer las formas de relación entre las personas según las normas políticas y morales de lo establecido. Cuando hablamos de la educación, no nos referimos solo a una serie de asignaturas que el alumnado habrá de asimilar; también hablamos de actitudes, criterios y emociones que se desarrollarán a lo largo de este periodo. Por esta razón hay que generar dinámicas de aprendizaje encaminadas a evitar que



Figura 1 · Negociando la acción colectiva, 28 de noviembre 2017. Fuente: Propia.

Figura 2 · Acción por tríos, 28 de noviembre 2017. Fuente: Propia.



Figura 3 · Acción individual. 5 diciembre 2017. Fuente: Propia.

Figura 4 · Acción individual. 4 diciembre 2017. Fuente: Propia.

la educación sea una herramienta de control que impide que los individuos se independicen, tal como advertía Chomsky.

En una situación tan adversa, el reto es encontrar la forma de generar un espacio y unas relaciones educativas en las que se puedan imaginar, experimentar y pactar identidades y actitudes. Generar una realidad abierta y ambigua, en la que nada esté cerrado, y en la que poder repensar y explorar otros planteamientos de posibles órdenes de la realidad, políticos, sociales y relacionales. “¿Qué tipo de infraestructuras y servicios necesita la multitud para producir más cooperación, más libertad, más autonomía, más creatividad, más alegría colectiva?” (Expósito, 2012).

El alumnado se enfrenta al mundo de la globalización, las migraciones, el colapso ecológico y la tecnología; deben estar preparados para vivir en una realidad que cambia rápidamente, por lo que se hace indispensable que su educación les prepare para esta situación poliédrica y dinámica, e integre la versatilidad emocional y actitudinal, tanto individual como grupal, para que logren conformar su identidad y una comunidad basada en una red de afectos, resistente en lo colectivo y respetuosa con lo singular.

Ante una situación así, el cuerpo se convierte en el mejor lugar para el suceder.

Enseñanza y aprendizaje de la acción

Parece incoherente pretender transmitir una herramienta de conocimiento tan abierta y libre como es la acción, dentro de un escenario tan planificado y predecible como es la educación secundaria obligatoria, pero son varias razones las que hacen de la acción una potente herramienta educativa en este presente que vivimos.

Para empezar, el arte de acción corta de raíz la jerarquía que se plantea en el hecho educativo, y en la transmisión de conocimiento, tal cual se ha dado siempre. El conocimiento es gestionado por las diferentes disciplinas del conocimiento, que lo han acotado en diferentes parcelas intelectuales en las que se gestiona el saber de manera estanca. Dichas disciplinas se encargan asimismo de decidir lo que es parte de ese conocimiento y lo que no, legitiman a los que se encargarán de transmitirlo y deciden quien lo adquiere y quien no; deciden qué y quiénes pertenecen a ese espacio artístico, intelectual o científico. En un escenario así, ¿cómo encaja una práctica como el arte de acción, que afirma que cualquiera puede realizarlo y que cualquier cosa es acción? De un plumazo se democratiza la práctica artística borrando cualquier jerarquía, no existen expertos ni aprendices, todas las personas involucradas en esta forma de conocimiento se encuentran en igualdad ante una experiencia que todos vivirán

juntos y en la que todos podrán, con lo que allí se proponga, errar o acertar, asumir o rechazar, integrar o abandonar.

Hay que pensar también en lo que significa que la educación se de en escenarios normativizados hasta la extenuación. Leyes, ordenamientos, programaciones, contenidos, pruebas, calificaciones... todo lo que tiene que ver con la adquisición de un conocimiento está reglamentado. Incluso los lugares y objetos relacionados con esta experiencia están estandarizados, llama la atención que la arquitectura y el mobiliario de los centros de enseñanza sean iguales o muy parecidos. "Las infraestructuras organizan una vida sin mundo, suspendida, sacrificable, a merced de quien las gestiona." (Comité invisible. 2015:95). Con todo ello, uno no puede dejar de preguntarse si todo este ordenamiento existe para que aflore la identidad de cada una de las personas que pasan por este periodo educativo, y con ello dotarlas de herramientas para vivir. O por el contrario, está planificado para modelar a las personas en una dirección que conviene al orden que planifica la educación de esta manera.

Hay que añadir además que el arte de acción requiere de una actitud totalmente activa por parte de quien lo practica, no vale ser un mero receptor pasivo que asimila lo que recibe, como ocurre normalmente en una experiencia educativa. La práctica de la acción no permite periodos lectivos al uso, en los que el alumnado ya sabe como van a ser las cosas y lo que se espera de él. Hay que abandonar una postura pasiva para entrar de lleno en una situación que te pone en el ahora de manera radical, y te empuja a revisar tu relación con el espacio, el tiempo y lo que te rodea, implicando por igual al resto de las personas que formen parte de esa experiencia, incluyendo al docente o a cualquier otra persona. De esta manera, poniendo el foco de atención en el cuerpo, se puede percibir el secuestro del presente y la programación externa del futuro, se produce el afloramiento de la subjetividad a través de la percepción de lo que nos ocurre. Y con ello se toma conciencia de la necesidad de cuestionar la llamada constante de unos deseos, que quizás hasta ese momento no se han percibido como ajenos, y así se permite que surjan los propios desde nuestra singularidad, y desde la convivencia. Una acción propicia la experimentación con uno mismo, con nuestro cuerpo, nuestra imagen, nuestras ideas y principios, nos permite acceder a un lugar donde nunca hemos estado. Y aunque eso produzca extrañamiento e inseguridad, también nos hace ver otras opciones, permitiéndonos percibir la libertad y el tiempo presente, y así poder cambiar actitudes, emociones o pensamientos que construyan la realidad de otra manera.

El trabajo de redistribución de las relaciones entre las cosas, las imágenes y las palabras (...) una manera de cambiar los modos de representación sensible, de variar los marcos, las escalas y las velocidades de manera que se produzcan una nueva configuración de lo que es perceptible, decible y posible en un mundo común, una manera pues de cambiar la distribución de las "competencias". (Rancière, 2007)

Asimismo, hay que subrayar la importancia del grupo en estas experiencias. El aprendizaje normalmente se entiende como una práctica individual, que solo va a revertir en nosotros mismos y en nuestro futuro. Pero en una situación como la que plantea una acción, se genera un sentimiento compuesto por muchas individualidades que encuentran un espacio común del que todos sienten que forman parte. Las afinidades afectivas que surgen en una experiencia compartida, en la que se han negociado los tiempos y los espacios comunes, producen una red de afectos que se teje con el material más resistente que pueda haber para producir comunidades fuertes, capaces de defender su singularidad como grupo y la de todos sus integrantes.

¿Qué papel tiene el docente en todo esto? Parecería que ninguno pero, justamente por todo lo anteriormente expuesto, es el docente el encargado de provocar la experiencia, planteando sus premisas. Y dependiendo de su habilidad para gestionar el ahora y la relación de todos los participantes con lo que ocurra, tendrá mayor o menor acierto. La realidad es que el medio es tan hostil y las estructuras tan férreas que, sin un docente que se comprometa a introducir esta práctica en semejante escenario, sería imposible esperar que se diera de manera espontánea. Su responsabilidad es la de incitar y facilitar la experiencia, buscar lugar y tiempo para que ocurra. Ha de ser capaz de generar una situación de confianza en la que una variedad de individualidades se sumen en un todo creado por la experiencia que allí se dé, que rompa con las dinámicas de la rutina para centrar la atención en el ocurrir, en el estar con nuestro cuerpo y el de los demás. De tal forma que, sin haber explicado lo que es inexplicable, la explicación y el entendimiento lleguen a través de lo vivido.

¿Así que no quieren asumir ninguna responsabilidad? Entonces también es un problema de saber/conocimiento (knowledge; connaissance), de ignorancia/desconocimiento (misknowledge; méconnaissance) y de acuse de recibo/reconocimiento (acknowledgement; reconnaissance). Pero, ¿cómo impartir conocimiento en alguien que se niega a conocer? ¿Cómo abrir los ojos? ¿Cómo desarmar las defensas, las protecciones, los estereotipos, la mala voluntad, las políticas de avestruz de quien no quiere saber? Es con esta pregunta siempre en mente que Farocki considera el problema de toda su película. Es con esta pregunta en mente que su mirada vuelve a la lente de la cámara y Farocki pasa a la acción. (Didi-Huberman, 2013:19)

Una herramienta de conocimiento tan potente no puede quedar fuera de las enseñanzas regladas, no puede ceñirse a experiencias puntuales en lugares de acceso restringido, normalmente reservado para pocos participantes. En esto también hay una responsabilidad por parte del docente, si entiende la educación como uno de los pilares básicos en una sociedad igualitaria, en la que el acceso al conocimiento debe ser horizontal y universal. Sí es verdad que el espacio y tiempo dedicado a las enseñanzas artísticas en España, dentro de las enseñanzas oficiales es cada vez más reducido. Esto no facilita en absoluto ningún margen de maniobra o experimentación, es el docente el que habrá de crear las estrategias y maneras para que este tipo de situaciones educativas ocurran. Deberá generar experiencias en las que se facilite la toma de conciencia de lo planificado frente a lo espontáneo, de lo ordenado frente a lo caótico, de lo real frente a lo imaginado. "Cuando nos sumergimos en lo que vivimos, vemos, sentimos y percibimos. En todo ello hay un método de conocimiento y una regla de acción." (Comité invisible, 2015:15).

Estas experiencias pueden crear situaciones fallidas, en las que los alumnos no entiendan nada y lo vean todo como algo malogrado o inútil. Aunque la realidad es que, en una práctica continuada, terminan por entender que esa extrañeza, ese estar divagando o haciendo cosas que no tiene nada que ver con lo que normalmente ha de hacerse en el aula, les ha llevado de una forma muy natural a preguntarse por su relación con el entorno en el que transitan a diario, a realizar conexiones de emociones y pensamientos que habían olvidado, o que no habían tenido la ocasión de establecer. Es muy paradójico que, cuando la educación se centra tanto en ser la preparación para una vida futura, haya que recordar que para ese fin es imprescindible saber cómo vivir el ahora y no dejar de ser consciente de ello. Reivindicar el ahora más radical para plantear el presente y construir el futuro.

Un ejemplo

Cuando propongo este tipo de experiencias intento aplicar estas tres estrategias:

- Variar la estructura espacial y/o arquitectónica del lugar donde ocurre.
- Romper con las jerarquías entre las personas participantes.
- Que lo que pase de una manera u otra este construido por todos los que integren la experiencia.

Tres premisas que siempre tengo presentes, y que pongo en práctica en cada ocasión, aunque sea por separado.

Un ejemplo práctico de esta metodología fue, durante este pasado curso, la

asistencia a la exposición antológica de la artista Esther Ferrer que programó el Museo Nacional Reina Sofía. Visitamos esta exposición con un grupo de tercero de la ESO que cursa la asignatura optativa de Comunicación Audiovisual, Imagen y Expresión. En la exposición había partituras de diferentes acciones para ser interpretadas por los visitantes, y nosotros realizamos varias. Esto despertó la curiosidad de los alumnos hacia el arte de acción, y por ello se planteó más tarde en el instituto la realización de acciones. (figura 1)

Se propuso hacer una acción individual, otra por parejas o tríos, y otra acción colectiva con todo el grupo con estas tres premisas:

- A través de la acción debíamos plantearnos la siguiente pregunta: ¿soy parte de la naturaleza?
- En cuanto al espacio, se propuso trabajar en un huerto. Y para llevar a cabo la acción valía cualquier cosa que hubiese en ese espacio.
- En cuanto al tiempo, se puso un límite de un minuto para las acciones individuales, y para las de parejas/tríos y un margen más amplio para la colectiva.

Una vez establecidas estas pautas –relación con la naturaleza, espacio/huerto, un minuto de tiempo–, todos comenzaron a buscar su forma de llevar a cabo estas tres acciones, mi papel como docente se diluyó y el grupo comenzó a funcionar con una dinámica propia. Se empezó a reflexionar sobre lo que se quería contar, con respecto a ese lugar concreto, con ese tiempo y esas pautas, desde la singularidad de cada uno y las relaciones establecidas entre todos nosotros. A partir de estas tres pautas se generó un ambiente de creación y trabajo en el que nos convertimos en una entidad que se dispersaba en partículas individuales, se juntaba en pequeños corpúsculos o se unía en un solo cuerpo, para meditar, ya fuese como unidad, pareja, trío o grupo, nuestra relación a esa situación. Una rama, un montón de hojas, el viento entre los árboles, el sonido de los pájaros, unas rocas, incluso la basura allí abandonada; cualquier cosa era susceptible de generar diálogos que nos ayudaran a entrar en sintonía con aquella situación, lo cual nos permitió reflexionar, durante varios días, acerca de nuestra relación con la naturaleza de una forma práctica, teniendo como resultado acciones, en las que se condensaron las experiencias que cada uno tuvo. (Figura 2, Figura 3 e Figura 4)

Concluyendo

El impulso y la energía requeridos para abrir un hueco espacio-temporal en esta realidad educativa es proporcional al impulso y energía que impone su inercia

diaria para evitar cualquier intrusión. Por tanto, es imprescindible huir de lo espectacular y de pretender resultados brillantes para no consumirse en el intento. Puede que el éxito de esta labor resida en su capacidad para integrarse en el paisaje y pasar desapercibida. Me gusta mucho utilizar el símil del caballo de Troya: llegar a ser aceptado como algo habitual, que no suscita sospecha ni hostilidad, aunque tus objetivos sean exactamente los contrarios a los del entorno en el que nos queremos infiltrar.

Referencias

Chomsky, N. (2001). *La (Des)Educación*.

Barcelona: Crítica

Comité invisible. (2015). *A nuestros amigos*.

Logroño: Pepitas de calabaza.

Didi-Huberman, G. (2013). "Cómo abrir los ojos". En Harun, F, *Desconfiar de las imágenes* (pp. 12-35). Buenos Aires: La Caja Negra.

Expósito, M. (2012). *La potencia de la cooperación*. Diez tesis sobre el arte

politizado en la nueva onda global de movimientos. Errata#, volumen (7), 16-27.

Recuperado de [http://www.academia.edu/5513016/La_potencia_de_la_cooperación_Diez_tesis_sobre_el_arte_politizado_en_la_nueva_onda_global_de_movimientos](http://www.academia.edu/5513016/La_potencia_de_la_cooperacion_Diez_tesis_sobre_el_arte_politizado_en_la_nueva_onda_global_de_movimientos)

cooperación_Diez_tesis_sobre_el_arte_politizado_en_la_nueva_onda_global_de_movimientos

Rancière, J. "Estética y política: las paradojas del arte político" (2007). http://webs.ucm.es/info/artepltk/texto_ranciere.html [Consulta 22-4-2018]